



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

MANUELA ÁVILA

UMA LEITURA QUALITATIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DAS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTUDO INTRODUTÓRIO

BRASÍLIA – DF
NOVEMBRO, 2005

MANUELA ÁVILA

UMA LEITURA QUALITATIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DAS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTUDO INTRODUTÓRIO

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Faculdade de Ciências da Educação – FACE, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como parte das exigências para conclusão do curso de graduação.

Orientadora: Prof^a. Ms. Ana Regina Melo Salviano

BRASÍLIA – DF
NOVEMBRO, 2005

Dedico este trabalho ao meu filho Rafael e sua incansável alegria de viver a vida.

Ao meu marido Luciano e seus incentivos que me fizeram chegar ao final.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu fiel protetor,
Ao meu filho maravilhoso e ao meu marido que esperaram pacientemente por
esse momento,
À minha mãe, irmãs, e a paciência delas,
Aos meus amigos de faculdade que muito me ensinaram durante toda a
minha trajetória,
À minha orientadora Ana Regina e sua apaixonante maneira de ensinar.

RESUMO

Neste trabalho apresentam-se alguns métodos que foram importantes na história da alfabetização, como também há a indicação de novas tendências para uma alfabetização consciente. Entretanto, a alfabetização não é uma questão apenas de métodos. Para que este processo aconteça de forma plena, é preciso conhecer os alunos inseridos em sala de aula. É importante saber em que estágio de desenvolvimento a criança se encontra e como ela aprende. Imprescindível também é entender que durante este processo as crianças podem passar por algumas dificuldades cognitivas. Neste trabalho estão citadas as dificuldades mais específicas, que exigem dos pais e professores que busquem ajuda dos profissionais, atuando como coadjuvantes do processo de alfabetização. Os docentes, por sua vez, precisam ter fundamentação para dar aulas, e isso acontece quando se conhece os métodos de alfabetização, as características dos níveis de alfabetização e as possíveis dificuldades de aprendizagem. Os autores utilizados para fundamentar a discussão sobre os níveis de alfabetização e as principais dificuldades relacionadas a cada um deles foram: Esther Grossi, Elisabete da Assunção José, Maria Teresa Coelho, Célia Silva Guimarães Barros e Ana Regina Salviano. Grossi considera apenas três níveis de alfabetização, porém ela os classifica como “didáticas”. Elisabete José e Maria Teresa Coelho expõem detalhadamente sobre as possíveis dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização como também as dificuldades que devem ser encaminhadas a profissionais especializados. Barros mostra como se dá o desenvolvimento de uma criança de seis anos. Salviano explica os métodos de alfabetização ressaltando a importância de conhecer cada método para uma alfabetização significativa. Para identificar os níveis de alfabetização e as possíveis dificuldades de aprendizagem do referido processo, foram aplicados questionários a docentes de escolas da rede particular de ensino do Plano Piloto.

Palavras-chave: alfabetização, métodos, níveis de alfabetização e dificuldades de aprendizagem.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. JUSTIFICATIVA	8
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	9
1.3. OBJETIVOS	9
1.3.1. Objetivo Geral	9
1.3.2. Objetivos Específicos	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1. ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: UMA RELAÇÃO DE CONSTRUÇÃO	11
2.2. A CRIANÇA DE SEIS ANOS E SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO	12
2.3. OS NÍVEIS E A CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO.....	14
2.4. OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS CONTEXTOS	19
2.4.1. Método tradicional.....	20
2.4.2. Maria Montessori – O respeito pelo tempo de aprender das crianças	22
2.4.3. Libertária: uma visão progressista da alfabetização	26
2.4.4. Psicogênese: alfabetização em construção	28
2.5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	30
2.5.1. Dificuldades de aprendizagem no contexto da linguagem	31
2.5.2. Dificuldades de aprendizagem no contexto da leitura.....	32
2.5.3. Dificuldades de aprendizagem no contexto da discriminação visual	34
2.5.4. Dificuldades de aprendizagem no contexto da discriminação auditiva.....	35
2.5.5. Dificuldades de aprendizagem no contexto da leitura silenciosa	36
2.5.6. Dificuldades de aprendizagem no contexto da compreensão da leitura.....	36
2.5.7. Dislexia.....	36
2.5.8. Dificuldades de aprendizagem específicas da escrita.....	37
2.5.8.1. Disgrafia	38
2.5.8.2. Disortografia.....	39
2.5.8.3. Erros de formulação e sintaxe	40

2.6. O PAPEL DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DA LEITURA E DA ESCRITA.....	41
3. METODOLOGIA.....	43
3.1. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	43
3.2. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA	43
3.3. CENÁRIO DA PESQUISA	44
3.4. SUJEITOS DA PESQUISA	44
3.5. INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	46
3.6. CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	45
3.7. ESPECIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS ESCOLHIDAS	45
3.8. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	46
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1. INTRODUÇÃO

1.1. JUSTIFICATIVA

Subjetivamente, com o exercício do magistério, percebe-se entre os professores dúvidas a respeito da alfabetização, tais como: - saber identificar o processo de alfabetização; - onde este processo começa; e ainda, as fases em que a criança se encontra de acordo com a psicogênese da alfabetização.

Indagando a respeito dessas situações percebe-se que isto contribuirá para esclarecer aos professores sobre o processo de alfabetização e as dúvidas que permeiam esta fase. É necessário que os professores discutam ou dialoguem sobre estes assuntos para que possam realizar e construir uma aprendizagem significativa de seus alunos, com maior segurança e desempenho profissional.

Outro aspecto a ser considerado é que se o professor entender o ritmo de aprendizagem, bem como o nível de alfabetização em que a criança se encontra, procurará a melhor forma de mediação no ato de alfabetizar.

Objetivamente, a alfabetização não é apenas saber ler e escrever. É um processo de descoberta do mundo que cerca a criança que aprende. Também é a formação do letramento, ou seja, da visão e interpretação do mundo em que ela está inserida. Com isso, a criança se torna cidadã, isto é, aprende que têm direitos e deveres, passando a conscientizar-se desta realidade. Com uma educação embasada na cidadania realizada pela alfabetização, a criança começa a perceber que faz parte da história e (re) cria seu contexto individual e social.

Uma população alfabetizada modifica a situação de seu bairro, de sua cidade, exigindo melhorias nas escolas, nos hospitais, nos transportes públicos, nas bibliotecas e assim por diante.

Sabe-se que, atualmente, os países desenvolvidos são aqueles que possuem a taxa de analfabetismo tendendo a zero. Isso ocorre, porque alfabetizar é libertar da alienação, é conscientizar indivíduos a respeito de suas vidas. É um processo de descoberta contínua do “eu” e do que nos cerca para que possamos entender e compreender o mundo. Ao realizar a leitura de mundo os alfabetizados vão adquirindo conquistas e melhorias em suas atividades rotineiras.

Percebe-se que não é fácil para muitos cidadãos realizar este aprendizado, ou seja – o ler e o escrever.

Portanto, após estudos realizados na disciplina de Alfabetização de Crianças e Jovens, cursada no terceiro semestre do Curso de Pedagogia de Séries Iniciais, despertou o interesse para aprofundar a temática apresentada.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Segundo Teberosky (1999) tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de método. Observa-se que a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do método “mais eficaz”. Enquanto isso, não se percebe um olhar sobre como se inicia o processo de alfabetização na criança. E, muitas vezes, quando este inicia-se, o educador apresenta uma dificuldade em saber identificar em qual nível de alfabetização os alunos estão, não podendo, então, auxiliá-los em uma mediação significativa.

Com este trabalho pretende-se conhecer como o processo de alfabetização acontece com crianças de seis anos, e as possíveis dificuldades que elas encontram no decorrer deste processo, identificando e diferenciando os níveis de alfabetização em que elas percorrem durante a alfabetização.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo Geral

Investigar o processo de alfabetização em crianças com seis anos e as possíveis dificuldades de aprendizagem encontradas no decorrer do referido processo.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar os métodos de alfabetização utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Definir os níveis de alfabetização observados pelos professores alfabetizadores de crianças com seis anos de idade;
- Elencar as possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças na escola observada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: UMA RELAÇÃO DE CONSTRUÇÃO

Não basta ao professor apenas ensinar o aluno a ler e a escrever, mas incentivá-lo a sempre corresponder com a realidade em que ele está inserido, ajudando-o a aprimorar o letramento existente nele. É necessário que o professor, ao acompanhar o processo de alfabetização com os alunos, saiba identificar em que nível de alfabetização o aluno se encontra, pois, assim, poderá trabalhar mais significadamente com essa criança, realizando um papel de professor mediador, respeitando a individualidade de cada aluno no processo de aprendizagem, evitando preconceitos e discriminações.

Segundo Kato (1988), a criança conhece a escrita antes mesmo de saber ler e escrever. Esse saber primeiro é parte de um processo que passa pelo segundo e nele não se detém. A concepção que a escola tem da escrita pode e deve ser renovada pela concepção que a criança vai construindo antes mesmo de nela entrar.

Para a autora:

essa concepção, pela qual se estabelece uma relação entre produtos de processos diversos, informa as práticas pedagógicas que tanto pressupõem a transparência dessa relação quanto a contradizem, reprovando ao aluno o “escrever como se fala” (KATO, 1988, p.54).

Seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos 6 anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema. Enfatizando esse fato, Kato (1988) salienta que antes da criança receber a instrução formal para ler e escrever, o processo de aquisição dos componentes necessários para realização dessas atividades já teve seu início determinado.

Na alfabetização existem diversos métodos que atendem às particularidades de cada aluno. Neste trabalho monográfico serão observadas três grandes linhas que se desdobram em vertentes específicas. O primeiro método que será analisado é o tradicional. Este se desmembra em “sintético”, “analítico” e “ecletico”. O segundo método é a “psicogênese”, cuja maior representante foi Emília Ferreiro. Nessa pesquisa, os níveis de alfabetização, também estudados por Emília Ferreiro serão mostrados

seguindo a perspectiva da Educadora Esther Grossi, que se baseia nos estudos desta autora, quando trata dos níveis de alfabetização dos alunos. Os níveis são chamados por ela de didática do níveis. O terceiro método é a “libertária”, cujo representante é Paulo Freire.

2.2. A CRIANÇA DE SEIS ANOS E SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

A criança de seis anos, segundo Piaget, encontra-se no estágio pré-operatório de desenvolvimento, ou seja, apresenta-se egocêntrica, não aceita a idéia do acaso e tudo deve ter uma explicação, já pode agir por simulação, possui percepção global sem discriminar detalhes, deixa-se levar pela aparência sem relacionar fatos.

Além, disso, ela pode estar em transição, entrando para o estágio operatório concreto. Nesse estágio, a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do concreto para chegar à abstração. Desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada.

Jean Piaget realizou trabalhos por mais de 60 anos, mundialmente conhecidos, sobre os estágios de desenvolvimento das crianças, buscando compreender como o homem chega ao conhecimento.

Por meio da observação direta, sistemática e cuidadosa das crianças, entre as quais seus três filhos, Piaget chegou a uma teoria explicativa do desenvolvimento da inteligência. Essa teoria explica o desenvolvimento mental do ser humano no campo do pensamento, da linguagem e da afetividade.

Esse desenvolvimento cognitivo realiza-se em estágios, o que quer dizer que “a natureza e a caracterização da inteligência mudam com o passar do tempo”. (BARROS, 1996).

Piaget esquematizou o desenvolvimento intelectual nos seguintes estágios abaixo, considerando que estes não são rígidos, havendo grandes variações entre as crianças. O sensório – motor: 0 a 2 anos; o pré-operacional: 2 a 7 anos; as operações concretas: 7 a 12 anos e as operações formais: 12 anos em diante.

Dentre os estágios apresentados, o que terá destaque é o pré – operacional que compreende crianças entre 2 a 7 anos, período em que estão se alfabetizando.

Neste período a criança começa a usar símbolos mentais, imagens ou palavras, que representam coisas e pessoas que não estão presentes.

Para Barros (1996), nesse período:

há uma verdadeira explosão lingüística. Há um considerável aumento de vocabulário, bem como da habilidade de entender e usar as palavras. A criança que, aos 2 anos, possuía um vocabulário de duzentas a trezentas palavras, por volta dos 5 anos entende mais de duas mil palavras e já forma sentenças gramaticalmente corretas. (p. 56).

Piaget notou, nesta fase, várias características do pensamento infantil. Descrever-se-á alguns tópicos essenciais que fundamentam a base do desenvolvimento da criança:

- Egocentrismo: Trata-se da incapacidade de se colocar no ponto de vista de outra pessoa. Não é um termo pejorativo, mas um modo característico do pensamento.

- Centralização: a criança antes do 7 anos, focaliza apenas uma única dimensão do estímulo, centralizando-se nela, não considerando mais de uma dimensão ao mesmo tempo. Isso acontece com quantidade de massa e líquidos.

- Animismo: a criança atribui vida aos objetos. Supõe que eles são vivos e capazes de sentir, crescer e entender a nossa fala.

- Realismo nominal: a criança pensa que o nome é uma propriedade do objeto. Alguns estudiosos, segundo BARROS (1996), notaram que a criança bilíngüe parece adquirir, bem antes que as outras, a distinção entre o objeto e a palavra que o designa, por ter a experiência de um objeto é chamado de determinada forma em uma língua, mas de forma bem diferente e outra.

- Classificação: a partir dos 5 anos as crianças conseguem agrupar objetos com base no tamanho, na forma ou na cor.

- Inclusão de classe: Embora aos 5 anos as crianças já consigam classificar os objetos, ela ainda tem dificuldade de entender que uma coisa possa pertencer, ao mesmo tempo, a duas classes diferentes. Por exemplo: Se mostrarmos a uma criança um vaso contendo 10 rosas vermelhas e outro com 5 rosas amarelas e perguntarmos se há mais rosas vermelhas do que rosas (no total), ela dirá que há mais rosas vermelhas.

- Sieriação: as crianças têm dificuldade em ordenar e sieriar objetos de diferentes tamanhos e cores.

- Conservação do número: as crianças pré-operacionais, mesmo que já saibam contar verbalmente, ainda não construíram o conceito de número. Se pedirmos para

estas crianças organizarem 5 fichas pretas e 5 fichas brancas - exatamente iguais, diferenciando-se apenas nas cores – enfileirarem as fichas e se, em seguida, juntássemos as fichas pretas e espaçássemos as fichas brancas, elas responderiam que há mais fichas brancas porque as pretas estão espremidas. Ou seja, elas conseguem fazer um conjunto com o mesmo número de fichas, mas não conseguem “conservar” essa igualdade.

Ainda, segundo Barros (1996), a criança “não é um adulto em miniatura ela é um ser em desenvolvimento. A compreensão de uma criança é qualitativamente diferente do adulto”. (p.58).

2.3. OS NÍVEIS E A CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização é um processo inacabado. Desta forma, as pessoas estão sempre em processo de alfabetização, visto que este ocorre em vários aspectos, como alfabetização tecnológica, cartográfica, além da visual. Aprende-se não só a ler, mas interpretar, descobrir caminhos, conhecer e reconhecer o mundo a nossa volta.

Teberosky (1999), já afirmou que “é através da linguagem que a criança tem acesso aos significados da cultura em que vive, constrói sentido para si e para o mundo”. Segundo Ferreira (1987) a criança – durante o período de contato com os sinais gráficos passa por estágios de evolução, que são caracterizados em quatro grandes níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

O padrão evolutivo seguido pelas crianças pressupõe a passagem por todos os níveis, ocorrendo que de um nível para o outro a criança demora um período de dois a dois meses e meio. A esse padrão a autora chama “padrão evolutivo excepcional”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Vejamos agora como se caracterizam os níveis de alfabetização, segundo as autoras acima citadas.

Pode-se afirmar que a alfabetização começa com as garatuja, quando a criança, ao brincar com lápis e papel, realiza suas primeiras escritas, que são vistas por muitos alfabetizadores apenas como rabiscos sem importância. Porém, os rabiscos infantis são considerados importantes e necessários para que a alfabetização aconteça de forma criativa e construtiva, contribuindo para que o processo de alfabetização seja prazeroso e natural nos outros níveis de alfabetização assim como na garatuja. Depois da garatuja a criança começa a perceber que pode expressar-se melhor, começa a entender que as letras existem para significar coisas que a cercam, como seu nome, nome de objetos ou de pessoas que ela gosta. Dá-se início, então, ao nível pré-silábico.

No nível pré-silábico encontram-se escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora, isto é, que não fazem a correspondência entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é realizada por outros tipos de considerações. Ferreiro (1987) ainda divide este nível nas categorias “A”, “B”, “C” e “D”.

A categoria “A” compreende as subcategorias: grafismo primitivo, escrita unigráfica e escrita sem controle de quantidade. A categoria “B”, encontramos as “escritas fixas”. A categoria “C”, encontramos as “escritas diferentes”, que contém as seguintes subcategorias: repertório fixo com quantidade variável, quantidade constante com repertório fixo parcial, quantidade variável com repertório fixo parcial, quantidade constante com repertório variável e quantidade variável com repertório variável. A categoria “D” tem escritas diferenciais com quantidade e repertório variáveis e a presença de valor sonoro inicial da palavra a ser representada. A letra que inicia cada representação corresponde ao valor sonoro da primeira sílaba. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999)

O **nível pré-silábico** caracteriza-se pelo reconhecimento de que as letras desempenham um papel na escrita. A didática no nível pré-silábico, segundo Grossi (1990) visa a distinção entre uma imagem e um texto, entre letras e números, feitas por uma criança. As categorias lingüísticas (letras, palavras, frase, texto) não são claramente definidas. Seus significados são amalgamados e, por isso, de acordo com Grossi (1990) é necessário trabalhá-los simultaneamente, para que o aluno se familiarize com eles e comece a esboçar a sua distinção.

Uma criança no nível pré-silábico, não pode ser conduzida a análises silábicas, porque, sendo incapaz de compreendê-las, perde a lógica do ensino julgando que na escola não se trata de compreender as lições mas de adivinhar o que o professor quer ensinar. (GROSSI, 1990)

A didática do **nível pré-silábico** caracteriza-se pela criação de um ambiente rico de materiais e de atos de leitura e de escrita. Esse ambiente compreende muitos materiais escritos, bem como muitas oportunidades de assistir a atos de leitura e de escrita. Com os materiais escritos não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar. As crianças precisam tomar contato com todas as letras e palavras simultaneamente, segundo Grossi (1990). A autora afirma, ainda, que a correspondência entre sons e letras escritas não se apresenta no início do processo. Nesse início, as crianças não vislumbram que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra.

Mais tarde, elas perceberão que as letras possam dizer algo, fazendo experiências de ler a realidade em desenhos, gravuras e fotos, ou seja, em imagens gráficas.

As palavras, no nível pré-silábico, devem ser exploradas quanto ao número de letras iniciais ou finais, a ordem das letras, o tamanho e a posição da palavra, etc. Deve-se trabalhar também, durante esse período, os nomes dos alunos da sala de aula.

A didática da palavra no nível pré-silábico compreende três grandes tipos de atividades, segundo Grossi (1990):

- a memorização global de palavras, muito especialmente o próprio nome do aluno;
- a vinculação do objeto ou da figura com a palavra escrita;
- análises não-silábicas.

Grossi (1990), afirma que não é a repetição que produz a aprendizagem. É o estabelecimento de múltiplas relações que gera conhecimento. O ambiente da sala de aula tem que ser enriquecido com muitos alfabetos feitos de diversos materiais – madeira, plástico, papelão, lixa, feltro, arame – e em diversos tamanhos de letras.

O trabalho com letras, além da busca do estabelecimento da correspondência com sons, tem também um objetivo de ordem espacial, isto é, o de conduzir os alunos à invariância das suas formas, percebendo suas variações topológicas, trabalhando de várias formas, rotações e simetrias, propiciando a identificação das letras.

No **nível silábico** se evidencia quando a criança “compreende que as diferenças das representações escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). Neste nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba, o que não exclui, segundo Ferreiro, alguns casos problemáticos derivados de exigências de quantidade mínima de letras.

A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, se dá porque a criança se esbarrou num obstáculo. Exemplificando, a criança percebe que está faltando alguma coisa para conseguir ler a palavra.

É importante salientar que o reconhecimento das formas das letras e a associação isolada de fonemas com grafemas é um trabalho cognitivo que corre paralelo à vivência dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético. O reconhecimento das formas das letras, bem como a sua associação a sons, pode estar presente nos três níveis, sendo possível encontrar alunos que no nível pré-silábico já associem todas as letras a seus sons. Como

também, pode-se encontrar alunos no nível alfabético que não os associem em sua totalidade.

No **nível silábico**, a vinculação “letra – som” pode ser proposta com certo suporte lógico acessível ao aluno. Este suporte lógico repousa, segundo Grossi (1990), sobre a descoberta, ainda insuficiente, da vinculação “pronúncia – escrita”. Esta vinculação goza de uma especial aproximação com a realidade quanto à primeira sílaba. Para a primeira sílaba, está assegurada uma correspondência parcial com a letra que a ela for associada. Exemplo: **BOLA**. O aluno escreverá **BL** ou **AO**, ambos os casos a primeira letra utilizada faz parte da primeira sílaba da palavra **BOLA**.

No **pré-silábico**, a importância da primeira letra das palavras, especialmente do próprio nome da criança estava vinculada tão somente à sua posição espacial privilegiada com relação às outras letras. No **nível silábico**, pode-se começar a fazer uma análise associada ao seu valor sonoro. Por isso, as atividades com todas as letras devem se grandemente intensificadas. O uso de muitos alfabetos de tamanhos, materiais e tipos diferentes deve continuar à disposição dos alunos para que eles montem palavras ou frases livremente.

Caracterizando o nível **silábico-alfabético**, a autora salienta que “neste nível coexistem duas formas de fazer corresponder sons e grafias: a silábica e a alfabética” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). A sistematicidade da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som. No entanto, existem as possibilidades de falhas, mas “o critério de quantidade mínima – que afeta marcadamente as produções do nível silábico – é aqui compensado pela análise fonética que permite agregar letras sem apartar-se da correspondência sonora” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Segundo Kato (1988), este nível compõem-se de uma classificação híbrida, porque algumas grafias representam sílabas e outras, fonemas. De acordo com Ferreiro (1987), elas representam o passo intermediário entre dois sistemas de escrita.

No **nível alfabético**, a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas. Para Ferreiro e Teberosky (1999), este nível é aquele em que desaparece a análise silábica na construção da escrita.

Para Kato (1988), quando a grafia da criança se estabelece em nível de fonema, a denominação mais adequada para essa fase seria “fonética”. Ferreiro (1987), também trabalha com a concepção da criança de que o símbolo alfabético representa o fonema.

Pode-se perceber, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), que as crianças começam a rejeitar como escritas as manifestações gráficas que não apresentam os seguintes traços considerados distintos: **linearidade** (as grafias devem estar arranjadas horizontalmente na linha), **variedade** (deve conter composição de diferentes tipos de grafia), **multiplicidade** (a escrita contém mais de uma grafia) e **não-pictorialidade** (a escrita não pode ser uma figura).

A passagem do nível silábico para o alfabético acontece quando o aluno abandona a idéia de que cada sílaba oral corresponde uma letra escrita. Isso acontece porque eles se deparam com a impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente e, também, com a impossibilidade de ler o que os outros (já alfabetizados) escrevem.

Segundo Grossi (1990), o confronto entre as grafias corretas de palavras e o tipo de escrita silábica produzido pela criança é fonte de reflexão e ajuda na passagem para o nível alfabético. O aluno começa a se dar conta de que há algo incoerente na sua escrita que necessita ser alterado.

Grossi (1990), salienta que muitas crianças parecem regredir ao pré-silábico, porque percebe que sua escrita não é satisfatória, pois tem menos letras do que o previsto, aumentando o número de letras de duas formas:

- voltam a escrever com quaisquer letras, mas com muitas letras;
- ou continuam escrevendo silabicamente, acrescentando no final mais letras, aleatoriamente.

Este processo caracteriza o nível “**intermediário III**” (encontra-se entre o silábico e o alfabético). Os níveis intermediários caracterizam-se pela eclosão de um conflito que mais se aproxima de uma ruptura, do que de uma mera passagem de um estágio outro.

No nível **alfabético**, o aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e, para outras, permanece silábico. Quando o aluno ainda **mescla o nível silábico e o alfabético** (por exemplo: escreve **glo**, ao invés de **gelo**), são caracterizados no nível silábico – alfabético. Ainda no nível alfabético, os alunos sentem dificuldade na separação das palavras pela ênfase dada à fonetização da sílaba.

A produção e a leitura de textos são atividades complementares, porém, não necessariamente, simultâneas, segundo Grossi (1990).

A autora afirma que, um dado muito relevante sobre a aprendizagem da leitura e da escrita é que ambas não estão correlacionadas intrinsecamente durante o processo.

Ao chegar ao nível alfabético, há alunos que lêem ainda produzindo escritas silábicas. Ou vice-versa, há alunos que já escrevem quase alfabeticamente e não decodificam um texto convencional.

A produção de texto é uma atividade essencial para Grossi (1990), porque engloba em si a escrita de palavras e de letras, exigindo um mínimo de discriminação do significado de cada uma destas unidades lingüísticas.

2.4. OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS CONTEXTOS

Salviano (2004) define a alfabetização como um processo inacabado, tendo em vista que nunca uma pessoa está completamente alfabetizada. Pode-se melhorar, independente do nível de escolaridade de cada indivíduo e, também, da tecnologia a ser utilizada. A cada dia aprimora-se a escrita e a leitura.

Segundo Salviano (2004), o termo “alfabetizado” serviu para distinguir a pessoa que escrevia seu nome daquela que não o fazia. Atualmente, as necessidades sociais exigem um domínio da escrita que ultrapassa a capacidade do sujeito em escrever seu nome, mas, também, não se reduz aos aspectos formais das letras e de seu uso convencional.

O professor deve-se preocupar em entender a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento, considerando o desenvolvimento da leitura e da escrita nas escolas, além de atentar-se à importância que a alfabetização oferece aos indivíduos. Deve-se desmistificar a alfabetização como um código da língua escrita para que a criança adquira a habilidade de ler e escrever. Mas sim, como a possibilidade das pessoas interagirem socialmente.

Contudo, vale lembrar que letramento é a interpretação, compreensão do mundo, do que se lê, do que se ouve, do que sentiu. Por meio do letramento as pessoas se incluem mais no universo cultural, comunicam-se e interagem com outros sujeitos, têm acesso a um número maior de informação, além de possibilitar a reinterpretação do mundo, a analisar e comparar as informações recebidas com o que elas já sabiam.

Por isso, não basta ao professor prender-se aos métodos de alfabetização. Alfabetizar é muito mais amplo do que apenas saber ler e escrever. Sabendo dessa prática, vários autores formularam maneiras diferentes de ensinar, buscando sempre a melhor forma de se aprender a ler e escrever. Com certeza, em alguns métodos não se preocupa com o bem estar do aluno, em considerar como ele aprende. Porém, faz parte

de um contexto da época vigente. Os professores têm hoje excelentes métodos de alfabetização para levar para dentro da sala de aula. O que eles têm que considerar é o ritmo de cada aluno para aprender e que os alunos buscam, cada vez mais, aprimorar o letramento deles.

2.4.1. Método tradicional

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou mais eficaz deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: **método sintético, que se subdivide em processos fonético, silábico e alfabético**. Também existe o **método analítico, que se subdivide em processos de palavração, sentencição e contos/historietas**. Esses dois métodos são reconhecidos pela UNESCO. No meio, como se fosse uma mistura dos dois métodos, encontra-se o **eclético**, que pega algumas características do método sintético, unindo ao método analítico. O método eclético ainda não é reconhecido pela UNESCO.

Para que se dê início a este capítulo, seria importante diferenciar o método do processo. Método, etimologicamente, vem do grego “méthodos”, que pode ser entendido como um caminho a ser percorrido. Deve ser utilizado de forma sistemática e organizada visando atender à especificidade do que será trabalhado e desenvolvido em sala de aula. Quanto à palavra processo, esta se origina do latim “processu”, significando ato de proceder, ir por diante, modo sistemático de aplicar o método.

Em uma linguagem mais popular, método é um caminho a ser percorrido. Dentro desse caminho existem vários procedimentos de como desenvolver o método. Esses vários procedimentos denominam-se processos.

Segundo Salviano (2004) a partir dessa diferença, encontram-se dois tipos de métodos: o **indutivo** e o **dedutivo**. Dentro do método indutivo encontra-se o sintético. Esse método inicia seu processo de alfabetização do simples para o mais complexo, da parte para o todo. São métodos que partem de unidades pequenas, como as letras, os sons ou as sílabas e caminham em direção a unidades maiores e mais significativas como palavras, frases e textos. A autora conclui que este é um método de repetição, fazendo com que a criança automatize a leitura. Em função disso, somente depois ela irá compreender o que está lendo.

O **método sintético** abrange três processos distintos, de acordo com Salviano (2004):

Processo Alfabético: parte das letras não apresentando o som que corresponde a cada letra. Salviano (2004) entende que aprende-se este processo por meio da soletração. Exemplo: b,o = bo; t,a = ta.

Processo Fônico: inicia-se pelo som que é ponto de partida para o ensino da leitura. Inicialmente, ensina-se o som de cada consoante. Depois, esses sons são combinados com as vogais. Posteriormente, passa-se ao ensino de palavras, frases e orações.

Processo Silábico: começa-se com a apresentação das vogais associadas a ilustrações. Em seguida, a criança aprende o “a” de “ave”, o “e” de “elefante”, etc. Quando as crianças estão dominando bem as vogais, são apresentadas as sílabas: ba, be, bi...

O **método sintético** tem como princípio a correspondência entre “linguagem oral” e “escrita” e da “grafia” com a “fonética”. No campo da escrita, o método em questão enfatiza o domínio da ortografia e das regras gramaticais.

Dentro do método dedutivo, encontra-se o método analítico. Este parte do todo para as partes, tendo como ponto inicial uma palavra, uma frase ou um conto, procurando respeitar a motivação da criança. O objetivo desse método, segundo Salviano (2004) é preparar a criança para uma leitura fluente e compreensiva pois, decorrem do interesse do educando.

O **método analítico**, também chamado de global ou natural, apresenta três processos distintos, de acordo com Salviano (2004):

Processo de palavrção: a alfabetização começa pela apresentação de algumas palavras-chave, que precisam ser memorizadas. Quando a criança chega nessa etapa já é capaz de identificar várias palavras, encontrando-se na fase da análise. Nesse momento, as palavras devem ser decompostas em sílabas. Exemplo: boneca = **bo-ne-ca**. Ao dominar essa fase, as crianças já são capazes de formar novas palavras com as sílabas que já conhecem: **BO + CA = BOCA / BO + NE = BONÉ**.

Processo de Sentencição: O ponto de partida é a memorização de determinadas sentenças ou orações. Ao optar por esse processo, o professor deve escolher sentenças fáceis e curtas que atendam ao interesse da criança. Quando, segundo Salviano (2004), os alunos começam a distinguir as palavras dentro da frase passam a ser orientadas no estudo das palavras. A partir daí, devem seguir o caminho adotado na palavrção.

Exemplo: O sapato é bonito. A palavra destacada foi sapato. Posteriormente, a palavra é trabalhada em partes **SA-PA-TO**.

Processo de Conto: é também conhecido como global puro. São apresentados às crianças textos e histórias, em geral, para iniciar a leitura desse material. De acordo com Salviano (2004), a criança memoriza o texto e, aos poucos, vai destacando nele as unidades: palavras e sentenças. É um processo pouco usado e pressupõe que o aluno analise e chegue à unidade sozinho sem ajuda do professor. No entanto, existem dois períodos dentro desse processo, como afirma Salviano (2004): período preparatório que desperta o interesse da turma e procura meio de socializar a criança e o período de aprendizagem, na qual é trabalhada a história a ser contada com o auxílio de uma gravura sugestiva. Como curiosidade: o método sintético prima a audição, enquanto que o método analítico prima a visão.

O **método eclético** ou misto reúne a análise e, logo depois, a síntese. De acordo com Salviano (2004), é formado pela contribuição de vários métodos, não obedecendo a um processo de alfabetização. Parte de uma palavra, mas esta é, geralmente, retirada e, logo em seguida, recolocada em contextos significativos. Depois de apreendida, a palavra básica é dividida em sílabas, formando novas palavras, que por sua vez formarão histórias.

2.4.2. Maria Montessori – O respeito pelo tempo de aprender das crianças

Maria Montessori nasceu em 1870, na Itália. Era de família conservadora e tradicional cujo desejo era que ela fizesse o magistério e se casasse logo. Contra a vontade da família formou-se em ciências contábeis, mas depois interessou-se pela medicina, especialmente pela psiquiatria. Foi a primeira mulher a doutorar-se. Participou de vários movimentos feministas em Roma e no exterior. Inicialmente dedicou-se a criança deficiente e logo percebeu que o cuidado com essas crianças era pedagógico e não médico.

Começou a organizar cursos para formação de professores sobre os métodos pedagógicos para crianças portadores de necessidades educacionais especiais. Surge, então, a escola Ortofrênica destinada aos deficientes mentais. Nesta escola ela descobriu-se educadora e usou sua formação científica para observar, experimentar, para formar seu método. Depois, diplomou-se em filosofia e psicologia experimental. Descobriu que o seu método também serviria para crianças “normais”.

Foi convidada para organizar escolas infantis em Roma e aplicar o seu método. A primeira escola intitulou-se “Casa dei Bambini” e atendia crianças com idade entre 3 e 6 anos de baixa renda. Montessori acreditava que poderia transformar a vida daquelas crianças.

Com o fascismo na Itália, Montessori teve que abandonar o país e as escolas foram fechadas. Ela saiu pelo mundo difundindo o método. Após sua morte em 1952, seu filho Mártio Montessori assumiu o movimento e continua divulgando o método pelo mundo.

Maria Montessori foi a pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à auto-educação do aluno do que ao papel do professor como fonte do conhecimento. A filosofia e os métodos elaborados pela médica italiana procuram desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-se à vontade de aprender, conceito que ela considerava inerente a todos os seres humanos.

O método Montessori é fundamentalmente biológico. Sua prática inspira-se na natureza e seus fundamentos teóricos são um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil. A evolução mental da criança, para Montessori, acompanha o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas, cada uma mais adequada a determinados tipos de conteúdo e aprendizado. São elas:

1º período – Do nascimento aos seis anos:

A criança realiza sua própria construção por meio da exploração e da absorção do ambiente que a cerca. É um período essencialmente sensorial.

2º período – Dos seis aos doze anos:

Nesta fase a criança é capaz de relacionar os fatos à luz da razão, preocupando-se com o “como” e com o “porquê” das coisas. Isto é a entrada no mundo da abstração.

3º período – Dos doze aos dezoito anos:

O mundo passa a interessá-lo sob um ponto de vista diferente: procura aquilo que deve fazer, ou seja, desperta para o problema das causas e dos efeitos.

Maria Montessori defendia o respeito às necessidades e aos interesses de cada estudante. As crianças conduzem o próprio aprendizado e o professor acompanha o processo, detectando o modo particular de cada aluno manifestar seu potencial.

Nas escolas montessorianas o espaço interno é cuidadosamente preparado para permitir aos alunos movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal. Dá ênfase à tendência natural que a garotada tem de tocar e

manipular tudo. Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, pois é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo.

O método parte do concreto para o abstrato, onde Montessori produziu cinco grupos de materiais didáticos, compostos por uma série de objetos que possibilitam ao aluno a percepção da qualidade da forma, da cor, da dimensão, do grau de aspereza, do peso, da temperatura e do som. Os materiais utilizados obedecem a seqüência didática relacionada em tópicos, a seguir:

- Tábuas de áspero e liso;
- Lixas de gradação e aspereza;
- Jogo de pareamento;
- Caixas de vários tecidos;
- Jogo de madeira;
- Saquinhos de objetos variados;
- Jogos de sabores e odores de sons;
- Barras vermelhas;
- Torre rosa;
- Escada marrom;
- Tabletes coloridos;
- Encaixes sólidos e planos de madeira;
- Cilindros coloridos (onde as crianças descobrem noções de quantidades, de espessura, de comprimento e de altura).

Os cinco grupos de materiais didáticos podem ser elencados de acordo com a seguinte seqüência:

- Exercícios para a vida cotidiana;
- Material Sensorial;
- Material de Linguagem;
- Material de Matemática;
- Material de Ciências.

Exercícios para a vida cotidiana: um eixo norteador de seu método são as aulas de silêncio, utilizados por ela para fazer com que os alunos aprendam a controlar as suas funções sensoriais e respiração. Há ainda aulas de linha. Vendo que as crianças necessitavam de atenção e cuidado para se equilibrar sobre os trilhos, procurou adaptá-los em sala de aula. As crianças andam e sobre a linha, sem sair dela. Assim, elas fixariam a atenção e dominariam seus movimentos, tornando-se aptos para a reflexão e

para aprender. O professor deve sempre motivar seus alunos de forma alegre e criativa. Essas aulas são divididas em fases:

1ª) Exercício de atenção: procura chamar a atenção da criança para a figura do professor. As crianças nesta fase ainda estão paradas;

2ª) Concentração com esforço: é iniciada a caminhada, com ou sem obstáculos nas mãos ou no chão;

3ª) Desconcentração: usa-se música, dança, dando oportunidade para que a criança se solte, tornando-se mais desinibida;

4ª) Desabrochamento: fase de criação, onde as crianças ao serem incentivadas dançam, cantam;

5ª) Relaxamento: é o resultado da aula. Faz com que as crianças relaxem bastante.

Nestas fases descritas acima, desenvolvem-se também as partes sensorial e a linguagem.

Dentro do material de **matemática**, encontra-se o **material dourado** e o **material de contas**. O primeiro destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. O segundo, representa os números sob forma geométrica. Neste material, as unidades são representadas por pequenas contas amarelas; a dezena é formada por uma barra de dez contas enfiadas num arame bem duro. Esta barra é repetida dez vezes em dez outras barras ligadas entre si, formando um quadrado, “o quadrado de dez”, somando o total de cem. Finalmente, dez quadrados sobrepostos e ligados formando um cubo, “o cubo de dez”, isto é, 1000.

Para a alfabetização, Maria Montessori achava necessário ensinar os movimentos das letras antes mesmo de serem executadas. Primeiro, a criança analisa o real nomeando os elementos que estão ao seu redor. Depois, trabalha-se com a representação desse real, buscando-se a identificação nas gravuras, elementos que estão na realidade das crianças. A partir daí, os alunos estarão prontos para a alfabetização, pois eles entenderam que os sinais gráficos representam o mundo.

Há, também, outros materiais como as **letras murais** (material de madeira com fundo verde) e o **alfabeto móvel** (material em madeira tendo vogais em vermelho e consoantes em azul). Esse material é importante para as crianças pois as ajudam a associar as letras aos sons. Com isso, elas formam as primeiras palavras e frases, possibilitando a auto-correção. Montessori considera importante, primeiro, ensinar a

escrita, pois acredita que esta faz parte de seu conhecimento interior daquilo que ela conhece. Para Montessori, se a alfabetização se iniciasse pela leitura, as crianças seriam levadas pelo mundo exterior.

2.4.3. Libertária: uma visão progressista da alfabetização

A alfabetização libertária tem como ícone o estudioso, artista social e trabalhador cultural, professor Paulo Reglus Neves Freire. Nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, e faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo.

Freire desenvolveu mais do que uma prática de alfabetização, uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua proposta, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando; não para cristalizá-lo, mas como “ponto de partida” para que lê avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É através da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade.

Em sua primeira experiência, em 1963, Freire ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias. Esse método foi adotado em Pernambuco, um estado que, na época, produzia cana-de-açúcar. O trabalho de Freire com os pobres foi internacionalmente aclamado, tendo seu início no final da década de 40 e continuou de forma ininterrupta até 1964.

Em 1964, com o golpe militar que derrubou o governo do então presidente da república, João Goulart, Freire foi acusado de difundir o comunismo, sendo, em seguida, detido e exilado.

Os dezesseis anos de exílio foram períodos tumultuados e produtivos, que lhe rendeu: uma estadia de cinco anos no Chile como consultor da UNESCO no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; uma nomeação, em 1969, para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social da Universidade de Harvard; uma mudança para Genebra, na Suíça, em 1970, para trabalhar como consultor do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para Tanzânia e Guiné Bissau, que se concentravam na reafricanização de seus países; desenvolveu programas de alfabetização em algumas ex-colônias portuguesas pós-revolucionárias como Angola e Moçambique e ajudou o governo do Peru e da Nicarágua em suas campanhas de alfabetização.

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire afirma que ensinar é algo de profundo e dinâmico onde a questão de identidade cultural que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à “prática educativa progressista”. Portanto, torna-se imprescindível solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário como quem tem o exclusivo do saber articulado. E, de novo, Freire salienta que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia. Educar é clamor universal em favor da esperança para todos os membros da raça humana oprimida e discriminada. Neste sentido, afirma que qualquer iniciativa de alfabetização só toma dimensão humana quando realiza a expulsão do opressor de dentro do oprimido, como libertação da culpa, imposta por alguém, pelo seu fracasso no mundo.

Segundo Freire, o educador que castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, sua capacidade de aventurar-se. Esse tipo de educação, para Freire não forma, domestica. Para o professor Freire, a autonomia, a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitada, caso contrário o ensino tornar-se-á inautêntico, palavreado vazio e inoperante. E isto só é possível tendo em conta os conhecimentos adquiridos de experiências feitas pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola.

Para Freire, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

Em outro ponto de vista, Freire insiste em defender a especificidade humana do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismo e arrogância. Dessa forma, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade docente e as liberdades dos alunos.

A idéia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois, para Freire, ninguém se contenta por estar neutro no mundo. Ensinar, para ele, significa intervir no mundo, tomar posicionamentos, decidir.

Em seu método de alfabetização, Paulo Freire utilizava uma palavra que as pessoas de uma determinada comunidade, já conheciam. Por exemplo, se ele estivesse em uma comunidade de pescadores, provavelmente ele usaria palavras como “peixe”, “rede”, para começar o processo de alfabetização. A partir daí, separava as palavras em

sílabas, formava as famílias de cada sílaba, mas, o principal, ele fazia com que as pessoas refletissem sobre quem elas eram como sobreviviam, se havia exclusão social, levando os alunos a uma reflexão crítica sobre a situação em que viviam. Desta forma, este método pode também ser utilizado por crianças.

2.4.4. Psicogênese: alfabetização em construção

O objetivo de se explanar sobre os métodos de alfabetização não se faz com o intuito de escolhermos o melhor método e, sim, explicar um pouco de cada um. Ao considerarmos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou das habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, etc. Todos esses fatores correlacionam positivamente com uma boa aprendizagem da língua escrita. Porém, Piaget propõe a figura de um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.

Segundo Ferreira e Teberosky (1999), não é um sujeito o qual espera que alguém possua um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. Seria, então, um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Num marco piagetiano os estímulos não atuam diretamente, mas sim, se transformam pelos sistemas de assimilação do sujeito.

Ao estudar o desenvolvimento mental, Jean Piaget baseou-se em observações cuidadosas e detalhadas de crianças em situações naturais, como o lar e a escola. De acordo com Barros (1996) ele criava hipóteses para explicar os fatos que observava e, então, desenvolvia meios para testar essas hipóteses experimentos não verbais, ao observar bebês e experimentos verbais, ao observar crianças maiores.

Barros (1996), afirma em sua obra, que Piaget chamou suas técnicas experimentais de método clínico por terem semelhança com procedimentos usados em Psiquiatria e Psicoterapia.

A autora destaca ainda que, no último estágio do trabalho de Piaget, nota-se um aumento no interesse em explicar como a criança passa de um estágio de menor desenvolvimento para outro mais desenvolvido. Concentrando-se em explicar de que

modo a criança constrói o conhecimento, sua psicologia é identificada como construtivista.

Barros (1996) lembra que, no Brasil, além de inspirar estudos sobre a alfabetização, a teoria piagetiana está se refletindo no trabalho de reeducação de crianças com graves distúrbios de aprendizagem.

Por ter se dedicado à Biologia quando jovem, essa formação exerceu grande influência na elaboração de sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, segundo Barros (1996), todo ser vivo se adapta ao seu ambiente e é organizado de um modo que possibilita a adaptação.

Assim, e à luz do entendimento de Barros (1996), na teoria de Piaget, a inteligência está ligada à Biologia no sentido em que herdamos estruturas anatômicas (por exemplo: nossos sistemas nervoso e sensorial), bem como um modo de funcionamento mental. Sobre essa base biológica, o homem constrói o conhecimento. Nessa construção, o homem transforma o ambiente agindo diretamente sobre ele e, ao agir, também se modifica. Por isso, a teoria piagetiana é considerada interacionista.

Para explicar como e por que ocorre o desenvolvimento cognitivo, Piaget usa quatro conceitos básicos: **esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio**.

Esquemas são estruturas mentais com que os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o ambiente. Os esquemas, de acordo com Barros (1996), podem ser examinados por meio do comportamento observável da criança; é do esquema que brota o comportamento.

Ao nascer, por exemplo, os bebês sugam tudo aquilo que for colocado em suas bocas – o bico do seio ou da mamadeira, um dedo – sem fazer qualquer distinção, isto é, têm apenas um esquema global único de sugar. Algum tempo depois, já fazem uma diferenciação quando estão com fome. O bebê terá, então, segundo Barros (1996), dois esquemas de sugar: um para estímulos que produzem leite e um para estímulos que não produzem leite. A criança modifica seus esquemas e também constrói novos esquemas. Os esquemas refletem, no indivíduo, seu nível atual de compreensão e conhecimento do mundo.

A **assimilação** consiste em encaixar um novo objeto num esquema mental ou sensorio – motor já existente. É o processo cognitivo de colocar novos objetos em esquemas existentes. Pela assimilação, os estímulos são “forçados” a se ajustarem aos esquemas da pessoa. Nas palavras de Barros (1996), a assimilação ocorre continuamente – um ser humano está continuamente processando um grande número de

estímulos. Esse processo possibilita a ampliação dos esquemas. A assimilação explica o crescimento da inteligência (uma mudança quantitativa na vida mental).

Acomodação é o aspecto da atividade cognitiva que envolve a modificação dos esquemas para corresponderem aos objetos da realidade. Na acomodação, Barros (1996), afirma que a pessoa é “forçada” a mudar seus esquemas ou criar novos esquemas para acomodar novos estímulos. Os processos de assimilação e acomodação, ocorrendo durante anos, irão transformar os esquemas primitivos do bebê em esquemas mais sofisticados, tais como os dos adultos.

Equilibração é um processo ativo pelo qual uma pessoa reage a distúrbios ocorridos em sua maneira comum de pensar, por meio de um sistema de compensações; isto resulta em nova compensação e satisfação, ou seja, equilíbrio. Os dois mecanismos de assimilação e acomodação, segundo Barros (1996), são modos de funcionamento de nossa vida mental para garantir um estado de equilíbrio ou de adaptação ao nosso meio. Esses dois mecanismos são acionados quando há mudanças no nosso ambiente ou alterações no nosso organismo. O organismo está constantemente buscando um estado de equilíbrio, de satisfação. Esse processo ativo denomina-se *equilibração*. A transição entre um estágio de desenvolvimento cognitivo e o seguinte é resultante de *equilibrações* dentro da criança.

2.5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A dificuldade na leitura e na escrita tem sido reconhecida como um dos fatores que interferem no aprendizado como também na auto-estima do aluno. Os professores podem ter um papel fundamental em sala de aula, transmitindo tranquilidade, paciência, para que as crianças entendam a razão das suas dificuldades e entender que elas podem ser superadas.

Os professores devem procurar diferentes formas de ensinar mediando a compreensão do aprendizado. Eles devem ter em mente que a dificuldade pode ser algo transitório e que a sala de aula deve ser o local onde o aluno consiga superar sua dificuldade.

Ao professor cabe compreender a evolução do processo de desenvolvimento da criança, abrindo-lhe espaço para que ela possa aplicar o que já sabe e avançar em seu conhecimento.

As dificuldades encontradas pelas crianças devem ser abordadas com seu nível atual de desempenho, segundo Dockrell e McShane (2000). Eles afirmam que a avaliação deve incluir uma análise do meio no qual o problema está ocorrendo, uma análise da tarefa e um diagnóstico das dificuldades vividas pelas crianças. As dificuldades durante o processo de alfabetização podem aparecer na linguagem, na leitura e na escrita.

2.5.1. Dificuldades de aprendizagem no contexto da linguagem

Dockrell e McShane (2000) basearam-se em uma pesquisa da “ASHA” (American Speech-Language-Hearing Association) definindo os distúrbios ou dificuldades na compreensão e produção da fala, como:

um distúrbio de linguagem é caracterizado pela aquisição, compreensão ou expressão anormais da língua falada ou escrita. O distúrbio pode envolver todos ou alguns componentes fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos ou pragmáticos do sistema lingüístico. Os indivíduos com distúrbios de linguagem freqüentemente apresentam problemas no processamento de frases ou na abstração de informações significativas para armazenagem ou recuperação na memória de curto ou de longo prazo. (apud ASHA, 1980, p. 317 - 318).

Segundo os autores, notar que uma criança apresenta dificuldades lingüísticas simplesmente indica que há alguma coisa errada com seu sistema lingüístico. As dificuldades de linguagem podem ocorrer por várias razões. Algumas vezes, pode haver uma causa orgânica que dispara o problema, como uma perda auditiva, que afeta a compreensão lingüística, ou um déficit de controle neuromotor do trato vocal, que afeta a produção lingüística oral.

Outras vezes, a criança foi precocemente estimulada de maneira inadequada, o que impede o desenvolvimento normal de aquisição de linguagem. Em alguns casos, Dockrell e McShane (2000), afirmam que as dificuldades lingüísticas são uma das manifestações de um problema maior de aprendizagem e de funcionamento cognitivo. Há ainda, segundo os autores, um grande grupo de crianças que apresentam dificuldades lingüísticas na ausência de qualquer uma dessas causas.

Porém, a identificação dessas dificuldades é problemática e depende da sensibilidade que os responsáveis pela criança têm para reconhecer que ela está no limite extremo da distribuição normal das passagens pelas etapas do desenvolvimento

de linguagem. Torna-se difícil a identificação da dificuldade porque não há um ponto exato que divide o desenvolvimento normal daquele que passa a causar preocupação.

A fala, a leitura e a escrita não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas, mas como manifestações de um mesmo sistema funcional de linguagem. Esses três pilares resultam do harmônico desenvolvimento e da integração das várias funções que servem de base ao sistema funcional da linguagem.

A aprendizagem da fala requer o que José e Coelho (2003) apresentam em seu livro como uma citação de um estudo de Johnson e Myklebust – “linguagem interna”:

o significado da palavra precisa ser adquirido antes que as palavras possam ser usadas como tais. Para que uma palavra tenha significado, ela precisa representar uma determinada unidade de experiência. Os processos de linguagem interna são aqueles que permitem a transformação da experiência em símbolos. (apud JONHSON e MYKLEBUST, 2003, p.82)

A criança com distúrbio de linguagem interna terá dificuldade para adquirir o significado das palavras e para transformar a experiência em símbolos verbais, como é citado pelas autoras José e Coelho (2003) de “afasia global”.

Segundo as autoras citadas temos de considerar as outras facetas da linguagem a ser adquirida, que são a recepção e a expressão. Ou seja, a recepção (que é uma compreensão do que está ao redor da criança) antecede a expressão no que diz respeito à palavra falada. José e Coelho (2003) observam que, em termos do sistema visual, a leitura antecede a escrita.

Por ser uma etapa anterior à linguagem escrita, a linguagem oral se constitui num pré-requisito básico para a alfabetização e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As autoras José e Coelho (2003) afirmam que a alfabetização só deve ser iniciada depois que a criança for capaz de pronunciar corretamente todos os sons da língua. Do ponto de vista fonoarticulatório, isso deve acontecer por volta dos seis anos.

Elas concluem analisando a linguagem oral. A ampliação do vocabulário é outro pré-requisito importante. Nesse estágio de desenvolvimento, as autoras completam, a criança já deve ser capaz de usar palavras conhecendo seu significado. As que não têm um bom repertório verbal podem apresentar problemas na compreensão de textos.

2.5.2. Dificuldades de aprendizagem no contexto da leitura

Assim como a linguagem oral, a leitura não é um comportamento natural, mas um processo adquirido em longo prazo e em certas circunstâncias de vida que determinam o sucesso ou o fracasso na aprendizagem.

Segundo as autoras José e Coelho (2003), o processo da leitura envolve:

- A identificação dos símbolos impressos (letras e palavras) por meio dos órgãos da visão;
- O relacionamento dos símbolos gráficos com os sons que eles representam – a criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro;
- A compreensão e a análise crítica do que foi lido: o indivíduo percebe os símbolos gráficos, compreende seu significado, julga e assimila os fatos de acordo com a sua vivência. A este processo as autoras explicam que é o “currículo oculto” que traz do meio cultural e social em que vive.

Inicialmente a leitura apresenta-se como uma decodificação, ou seja, o envolvimento da discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre a palavra impressa e o som.

Durante o processo da leitura ocorre a leitura emocional, em que contam os sentimentos, as emoções com as quais o leitor se vê envolvido, até inconscientemente.

Trata-se de um processo de identificação, no qual o leitor às vezes tende a justificar ou negar seu envolvimento com o que leu. Nesse sentido, a criança é capaz de se envolver muito mais emocionalmente com um livro do que o adulto. (JOSÉ e COELHO, 2003, p.83).

Porém, é a leitura intelectual a mais desenvolvida na escola, caracterização pela teoria dos fatos, rigidez da forma de apresentação e pela tendência a isolar o leitor do contexto pessoal.

Quando uma criança tem dificuldade em aprender por meio da linguagem auditiva e visual, não conseguindo reter e integrar na sua experiência o que ouve e vê, pode-se esperar que ela venha a manifestar um distúrbio de leitura.

Os distúrbios de leitura podem ter origem na dificuldade em memorizar informações visuais e auditivas, como, por exemplo, dificuldade para recordar os sons das letras, juntar os sons para formar palavras, memorizar seqüências; não conseguindo lembrar a ordem das letras ou sons dentro das palavras.

Podem, também, ter sua origem na dificuldade em orientar-se no tempo e no espaço. A criança tem dificuldade em reconhecer direita e esquerda, não compreende as ordens que envolvem o uso dessas palavras e fica confusa nas aulas de Educação Física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao tempo, mostra-se incapaz para reconhecer as horas, os dias da semana, etc.

As crianças com distúrbios de leitura têm um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldades para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço no espaço em que vivem.

Podem apresentar dificuldades motoras influenciando negativamente no processo de leitura. As que apresentam distúrbios secundários de coordenação motora ampla e fina atrapalham-se em equilíbrio e destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajeitadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.

Algumas crianças podem apresentar uma dificuldade em compreender legendas de mapas, gráficos, globos e maquetes. À essa dificuldade denominamos distúrbio topográfico. Elas não conseguem entender a escala simbólica que está sendo usada para definir o espaço real.

A soletração é a dificuldade que algumas crianças apresentam em revisualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, têm dificuldade de soletrar. A limitação na escrita será resultado da incapacidade para ler.

As dificuldades na leitura oral surgem da informação distorcida pelos canais da visão ou audição ao cérebro.

A leitura é um processo de compreensão abrangente que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. É a correspondência entre os sons e os sinais gráficos, através da decifração do código e a compreensão do conceito ou idéia. (JOSÉ e COELHO, 2003, p.84)

2.5.3. Dificuldades de aprendizagem no contexto da discriminação visual

A criança pode apresentar essa dificuldade visual em dois níveis: percebendo-se um defeito de visão corrigível com o uso de lentes apropriadas, ou, apresentando-se uma dificuldade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central.

Além disso, a criança pode também apresentar uma dificuldade de discriminação visual no início da alfabetização, por falta de estímulo dessa habilidade na época pré-escolar. Entre as dificuldades de discriminação visual, destacam-se, segundo José e Coelho (2.003):

- Confusão de letras ou palavras semelhantes (confundir, por exemplo, bola e bala/ folha e falha);
- Dificuldade no ritmo da leitura (dificuldade para ler palavras mostradas com rapidez);
- Reversão (troca o “b” pelo “d”; a criança lê “bebo” ao invés de “dedo”);
- Inversão (a criança lê o “u” em lugar do “n”; o “p” em lugar do “b” ; ex: pouco/ “ponco”; bala/ “pala”);
- Dificuldade em seguir seqüências visuais: dificuldade em organizar sílabas ou letras, erra a ordem e a soletração (ex: ave – “vea”);
- Dificuldade em ler da esquerda para a direita: a criança não respeita o sentido correto da leitura (ex: tatu – “utat”);
- Adição: a criança lê frases adicionando palavras que não estavam no texto (ex: O menino é grande – “O menino é bem grande”);
- Omissão: lê omitindo palavras ou frases inteiras (ex: O vestido vermelho da menina é bonito – “O vestido é bonito.”);
- Repetição: repete palavras, linhas e parágrafos (ex: Eu vi um lindo cachorro no parque – “Eu vi um lindo “lindo” cachorro no parque”.);
- Substituição: troca as palavras, mantendo ou alterando o significado da frase (ex: O gato subiu no muro – “O gato “fugiu” no muro”.);
- Agregação: lê acrescentando letras às palavras (ex: caderneta – “carderneta”).

2.5.4. Dificuldades de aprendizagem no contexto da discriminação auditiva

Envolvem as dificuldades em discriminar os sons acusticamente muito próximos uns dos outros.

Na leitura, as dificuldades de discriminação auditiva, segundo as autoras José e Coelho (2.003), são:

- Troca de consoante surda por sonora: Ex: f/v; p/b; ch/j; t/d; s/z; c/g (cama – “gama”);

- Troca de vogal oral por nasal: Ex: an/ a; en/e; in/i; on/o; un/u (acendeu – “acedeu”);
- Pontuação ausente ou inadequada;
- Elocução hesitante ou inexpressiva;
- Incapacidade para ouvir sons iniciais ou finais das palavras: Ex: dia, ela ouve “deu”.
- Análise e síntese auditiva deficientes: a criança não é capaz de separar uma palavra em sílabas ou em sons individuais e juntá-las na formação de outras palavras.

2.5.5. Dificuldades de aprendizagem no contexto da leitura silenciosa

Leitura silenciosa é o ato de ler uma estimulação escrita sem movimentar os lábios, usando apenas os olhos.

As dificuldades mais comuns nesse tipo de leitura, segundo as autoras José e Coelho (2003), são:

- Lentidão no ler, acompanhada de dispersão;
- Leitura subvocal (cochichada), através da emissão ou não dos sons;
- Necessidade de apontar as palavras com lápis, régua ou dedo;
- Perda da linha durante a leitura, chegando a ocorrer salto de linhas;
- Repetição da mesma frase ou palavra várias vezes.

2.5.6. Dificuldades de aprendizagem no contexto da compreensão da leitura

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente o significado do que está escrito ou do que está sendo falado (ouvido).

As autoras José e Coelho (2003) pesquisaram o autor Antonio Manuel Pamplona Moraes, onde ele afirma que a compreensão da leitura pode acontecer em três níveis:

Literal: engloba a compreensão das idéias propostas no texto;
Inferencial: pressupõe a análise das idéias que não estão contidos no texto;
Crítica: comparação das idéias do autor os referenciais internos do leitor (apud MORAIS, “Distúrbio da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica”, p. 75)

2.5.7. Dislexia

A criança disléxica demonstra sérias dificuldades com a identificação dos símbolos gráficos no início da sua alfabetização.

As principais dificuldades apresentadas pela criança disléxica, são:

- Demora a aprender a falar, a fazer o laço nos sapatos, a reconhecer as horas, a pegar e chutar a bola, a pular corda;
- Tem dificuldade para: - escrever números e letras corretamente; - ordenar as letras do alfabeto, meses do ano e sílabas de palavras compridas; - distinguir esquerda e direita;
- Necessita usar blocos, dedos ou anotações para fazer cálculos;
- Apresenta dificuldade incomum para lembrar a tabuada;
- Sua compreensão da leitura é mais lenta do que o esperado para a idade;
- O tempo que leva para fazer quatro operações aritméticas parece ser mais lento do que espera para sua idade;
- Demonstra insegurança e baixa apreciação sobre si mesma;
- Confunde-se, às vezes, com instruções, números de telefones, lugares, horários, datas;
- Atrapalha-se ao pronunciar palavras longas;
- Tem dificuldade em planejar e fazer redações.

A motivação é muito importante para a criança disléxica, pois, ao se sentir limitada, inferiorizada, ela pode se revoltar e assumir uma atitude de negativismo. Quando se vê compreendida e amparada, ganha segurança e vontade de colaborar. Essas crianças precisam de tratamento especializado tanto quanto outros deficientes na área de linguagem.

2.5.8. Dificuldades de aprendizagem específicas da escrita

No processo da escrita a criança deverá ser capaz de conservar a idéia que tem em mente, ordenando-a numa determinada seqüência e relação. Escrever é planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou idéias no papel. Envolve dois aspectos: o mecanismo e a expressão do conteúdo ideativo, estabelecendo uma relação entre a audição (palavra falada), o significado (vivência da criança), associação dos sons aos símbolos e a palavra escrita.

Portanto, a criança precisa primeiro aprender a ler para depois escrever.

Segundo José e Coelho (2003) a evolução gráfica da criança é resultado de uma tendência natural, expressiva, representativa, que revela o seu mundo particular. No entanto, a evolução do grafismo se faz em ritmo pessoal, com um sentido próprio. As características comuns aparecem nas representações gráficas de todas as crianças, dando origem a diversas classificações por diferentes autores, dos estágios de desenvolvimento gráfico. As autoras destacam a classificação feita por Antonio Manuel Pamplona Morais, como:

Pré-caligráfico (de 5/6 a 8/9 anos): a criança não possui perfeito domínio motor para os traçados gráficos; não tem controle na inclinação e dimensão das letras; não faz margens ou apresenta-as de forma desordenada; tem postura errada de tronco, cabeça e braços ao escrever; copia as palavras letra por letra;

Caligráfico (de 10 a 12 anos): a criança já domina as dificuldades em pegar e manejar os instrumentos gráficos; apresenta escrita mais rápida e regular; distribui corretamente as margens; tem melhor postura da cabeça e de tronco – mais longe do papel -, sua escrita imita o modelo; é a ainda pouco pessoal.

Pós-caligráfico (dos 11 anos em diante): modifica a escrita, dada a necessidade de maior rapidez para acompanhar o pensamento e as atividades escolares; tem postura correta. (apud MORAIS, “Dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica”, p. 83-85)

Além dessas observações há aspectos importantes que devem ser considerados no desenvolvimento gráfico:

- Desenvolvimento da linguagem oral: para escrever, a criança precisa falar corretamente os sons das palavras;
- Desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e temporal: ao escrever, a criança deve respeitar a seqüência dos sons e sua estrutura no espaço;
- Desenvolvimento da coordenação visomotora: a criança deve ter movimentos coordenados dos olhos, braços, mão e também uma preensão perfeita do lápis;
- Memória visual e auditiva: as crianças com dificuldades na memória visual e auditiva enfrentam um problema ainda maior para adquirir a palavra escrita;
- Motivação para aprender: a criança precisa ter um bom relacionamento com os pais, professores e colegas, para que se sinta estimulada a escrever.

Existem mais três tipos de distúrbios na escrita: as **disgrafias**, as **disortografias** e os **erros de formulação e sintaxe**.

2.5.8.1. Disgrafia

A **disgrafia** é a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa. Caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que em geral são ilegíveis.

A criança disgráfica não é portadora de defeito visual nem motor, e tampouco de qualquer comprometimento intelectual ou neurológico. No entanto, ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual. Existem vários níveis de disgrafia, desde a incapacidade de segurar um lápis ou de traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas.

As crianças disgráficas mais velhas conseguem reproduzir legivelmente uma palavra, mas distorcem a sequência dos movimentos quando escrevem. (JOSÉ e COELHO, 2003, p.86)

No entender de José e Coelho (2003) os principais tipos de erro da criança disgráfica, são:

- Apresentação desordenada do texto;
- Margens malfeitas ou inexistentes; a criança ultrapassa ou para muito antes da margem, não respeita limites, amontoa letras na borda da folha;
- Espaço irregular entre palavras, linhas e entrelinhas;
- Traçado de má qualidade: tamanho pequeno ou grande, pressão leve ou forte, letras irregulares e retocadas;
- Distorção da forma das letras “o” e “a”;
- Movimentos contrários aos da escrita convencional;
- Separações inadequadas das letras;
- Ligações defeituosas de letras na palavra;
- Irregularidade no espaçamento das letras na palavra;
- Direção da escrita oscilando para cima ou para baixo;
- Dificuldade na escrita e no alinhamento dos números na página.

Tanto as crianças canhotas como aquelas que ainda não apresentam dominância lateral definida estão sujeitas à disgrafia, se não forem devidamente orientadas sobre a postura do corpo, a posição do papel e a preensão do lápis. (JOSÉ e COELHO, 2003, p.87)

2.5.8.2. Disortografia

Um outro distúrbio na escrita é a **disortografia**. Ela se caracteriza pela dificuldade em transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras, não implicando nos traçados das letras. Segundo José e Coelho

(2.003) as trocas ortográficas são normais durante a primeira e a segunda série do Ensino Fundamental.

Os principais tipos de erro que a criança com disortografia costuma apresentar são:

- Confusão de letras (trocas auditivas) de consoantes surdas por sonoras: f/v; p/b; ch/j – e vogais nasais por orais: an/a; en/e; in/i; on/o; un/u;
- Confusão de sílabas com tonicidade semelhante: cantaram/ cantarão;
- Confusão de letras (trocas visuais) simétricas – b/d; p/q – e semelhantes – e/a; b/h; f/t;
- Confusão de palavras com configurações semelhantes: pato/pelo;
- Uso de palavras com um mesmo som para várias letras: casa/caza; azar/asar; exame/ezame.

Além disso, podem aparecer dificuldades em recordar a seqüência dos sons das palavras, que são elaboradas mentalmente. Surgem, então: omissões (caixa/caxa), adições (árvore/árvovore), inversões (pipoca/picoca), fragmentações (aparecer/a parecer), junções (um dia/umdia), contaminação na palavra de uma letra por outra próxima (brincadeira/brindadeira).

A memória visual da criança que apresenta disortografia deve ser estimulada constantemente.

2.5.8.3. Erros de formulação e sintaxe

Os **erros de formulação e sintaxe** é um outro distúrbio da escrita. Trata-se de casos em que a criança consegue ler com fluência, apresenta uma linguagem oral perfeita, compreendendo e copiando palavras, mas não consegue escrever cartas, histórias e nem dar respostas a perguntas escritas em provas. Na forma escrita comete erros que não apresenta na forma falada.

Nos distúrbios de sintaxe, podem aparecer independentemente dos de formulação, ocorrem erros como omissão de palavras, ordem errada das palavras, uso incorreto dos verbos e dos pronomes, terminações incorretas das palavras e falta de pontuação.

Apesar se ser frustrante para a criança é possível atingir o progresso, caso ela seja encaminhada para um tratamento adequado.

2.6. O PAPEL DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DA LEITURA E DA ESCRITA

O docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Para que seu processo de mediação seja significativo é preciso que o professor acompanhe seus alunos de perto, além de conhecê-los bem. É dever do professor observar os progressos dos alunos, bem como as dificuldades de cada um. Se após alguns meses o aluno sinalizar que não está aprendendo, o professor, além de refletir sobre suas aulas e de mudar seus métodos, deverá encaminhá-lo à orientação pedagógica da escola, que deverá já estar ciente da dificuldade daquele aluno específico.

Seguem algumas sugestões para o professor auxiliar a criança com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, segundo Petronillo (2004):

divida trabalhos longos em pequenas partes Conteúdos de ensino devem ser revistos sempre; Use enigmas para descrever objetos; Seu conhecimento só deve ser avaliado por respostas orais; Cuidado com o material escrito: cabeçalho, letras claras, uso de desenhos e diagramas e menos uso de palavras escritas; Uso da letra script ou bastão em cores diferentes o que melhor auxilia a velocidade ou memorização da forma ortográfica da palavra; Solicitar que repita, sempre que possível, à ordem ou conteúdo com suas próprias palavras; isso ajuda na memorização; Regras escritas devem ser dadas com muita fixação e separadamente; Nunca expô-lo a leitura em voz alta diante de outros; Use material colorido e grande para o aprendizado das letras; O uso do dicionário deve ser bem ensinado. Quando possível, ilustrado. (apud PETRONILLO, “Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita”, p.19)

O professor, frente aos novos desafios, deverá ser bem preparado por meio de capacitações, como também ser incentivado a pesquisar para que, na prática, possa encarar as possíveis situações-problema, com competência necessária para reconhecer as prováveis dificuldades de aprendizagem, desenvolvidas dentro ou fora da escola, orientando devidamente os familiares e encaminhado, quando necessário a um especialista.

No entanto, o professor deve contar com a habilidade de observação que ele possui. Porque é por meio da observação que ele detectará as dificuldades encontradas na sua sala de aula. É preciso que docente esteja atento também às características físicas, ao comportamento e à atitude da criança.

O contato com os pais fornecerá dados sobre o modo de vida da criança: que oportunidades ela tem no lar de se desenvolver. É importante pois, muitas vezes,

revelam-se fatores de origem da deficiência e ao mesmo tempo fornece ao professor a oportunidade de orientar os pais a respeito.

Segundo as autoras José e Coelho (2003), as atitudes do professor podem minimizar as dificuldades de aprendizagem ou agrava-las. Seu papel é muito importante na integração do aluno, porque a criança com dificuldade é mais suscetível a conflitos emocionais.

José e Coelho (2003) acrescentam que existem várias atitudes a serem adotadas pelo professor que ajudam muito a criança, como por exemplo, não esquecer de que, embora a criança seja diferente uma da outra, todas de igual faixa etária têm as mesmas necessidades de amor, compreensão e aceitação; evitar que o aluno se sinta inferior pela sua dificuldade; considerar o problema de maneira serena e objetiva; considerar o esforço da criança.

Um outro aspecto importante a ser observado pelo professor está relacionado à avaliação. Segundo as autoras José e Coelho (2003), avaliar o desempenho do aluno pela qualidade de seu trabalho, utilizando do mesmo critério que adotou para os outros. É de suma importância que o professor não dê nota mais baixa por causa de sua dificuldade ou mais alta pela sua compaixão.

É necessário que o docente realize um trabalho de parceria com a família, no que diz respeito ao diagnóstico e acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Com isso, José e Coelho (2003) recomendam aos professores conhecerem as dificuldades dos alunos enfrentam, evitando rótulos e distinguindo seus comportamentos como oriundos de vários aspectos, entre eles emocionais, afetivo e cognitivos.

Após uma análise criteriosa, o docente, junto com os especialistas da escola (coordenador, orientador, psicólogo e diretor), encaminhará a criança para um tratamento específico para a sua dificuldade.

Depois das crianças serem encaminhadas José e Coelho (2003) sugerem ao professor que realizem trabalhos individualizados, exigindo do aluno uma participação de acordo com seus limites.

3. METODOLOGIA

3.1. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa será realizada seguindo a abordagem qualitativa. Segundo Rampazzo (2002), a pesquisa qualitativa em educação questiona e põe em dúvida o valor da generalização, e com isso, diferencia-se da pesquisa comum feita em ciência, que é quantitativa e tem como alvo chegar a princípios explicativos e a generalizações.

A abordagem qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda: no que é específico, individual, sempre buscando uma compreensão e não uma explicação dos fenômenos estudados. Ou seja, a abordagem qualitativa não privilegia nem o sujeito, nem o objeto da pesquisa, mas a relação entre ambos.

Sob a luz de Goldenberg (2001), a pesquisa qualitativa valoriza o ser humano, que não pode ser reduzido à quantidade, a número, a esquema generalizado.

Percebe-se que o processo da pesquisa qualitativa começa com o que se denomina fase exploratória, isto é, tempo dedicado à interrogações sobre objetos, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para a realização do trabalho de campo.

O trabalho de campo, segundo Rampazzo (2002), consiste elaborar uma combinação entre entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, institucional. É um momento que relaciona a importância exploratória, confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Observa-se que, em uma pesquisa qualitativa, o ciclo desse processo não termina, pois toda pesquisa qualitativa provoca mais questões para aprofundamento posterior.

3.2. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Esta pesquisa qualitativa foi dividida e realizada em 6 partes distintas, começando no mês de fevereiro de 2005 e terminando em novembro de 2005.

- A primeira fase, que ocorreu nos meses de fevereiro e março do corrente ano, consistiu na escolha do tema e na busca bibliográfica em livros, *sites* e revistas. Com isso, definiu-se o tema “Uma leitura qualitativa da alfabetização e das dificuldades de aprendizagem na primeira série do ensino fundamental: um estudo introdutório.”

- A segunda fase ateve-se à elaboração do projeto de pesquisa nos meses de março e abril de 2005.
- A terceira fase referiu-se à construção do referencial teórico da monografia, nos meses de maio e junho de 2005.
- A quarta fase constituiu-se na elaboração e aplicação do questionário, nos meses de agosto e setembro de 2005.
- A quinta fase destinou-se à organização, análise e discussão dos dados no mês de outubro de 2005.
- A sexta fase, que ocorreu no mês de novembro de 2005, referiu-se à construção das considerações finais e recomendações.

3.3. CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino do Distrito Federal, localizada no Plano Piloto.

A escola foi fundada em 1974, tendo hoje mais duas unidades funcionando, também, no Plano Piloto. A unidade escolar pesquisada tem ao todo 360 alunos, distribuídos em 168 no turno matutino e 192 no turno vespertino.

A escola tem como objetivo educar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, atuantes da história e da cidadania. Essa instituição trabalha com projetos, realizando-os dentro e fora do ambiente escolar, contando com a ajuda da comunidade escolar.

Sobre a descrição física da escola: ela possui dois prédios, um para a educação infantil e outro para o ensino fundamental. Possui ainda, uma quadra esportiva com arquibancadas, duas piscinas, dois parques, uma brinquedoteca, uma biblioteca, sala do SOE, uma sala de vídeo, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática e uma sala de brinquedos pedagógicos utilizados pelas professoras para darem aulas.

3.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras alfabetizadoras, das três salas de alfabetização que a escola possui.

Serão observadas as respostas delas realizadas por meio de uma entrevista e, também o tempo de magistério, a idade, o sexo e a formação das professoras.

3.5. INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento escolhido para esta pesquisa foi a entrevista. Foi feita essa opção porque pode-se utilizar com todos os segmentos da população, como: analfabetos e alfabetizados.

Além desse aspecto, o entrevistador pode repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado. A entrevista possibilita ao pesquisador conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas.

Porém, a entrevista possui limitações e desvantagens que podem ser superadas ou minimizadas, por exemplo: dificuldade de expressão e comunicação em ambas as partes, incompreensão por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, podendo ser mal interpretada pelo pesquisador e pelo entrevistado. Há também, a possibilidade do entrevistado ser influenciado pelo questionador.

3.6. CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com três professoras alfabetizadoras, com idades entre 35 e 45 anos. Todas são formadas em Pedagogia. Foi observado que o tempo de magistério variou entre 15 e 20 anos de docência.

As professoras atuam de forma dinâmica, privilegiam o trabalho coletivo e individual dos alunos, como também a expressão deles em sala de aula.

3.7. ESPECIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS ESCOLHIDAS

A partir dos estudos realizados sobre a alfabetização e as dificuldades de aprendizagem durante o referido processo foi realizada uma entrevista, sendo dividida em cinco categorias de análise.

As categorias de análise são as seguintes:

- 1 – Concepção de alfabetização;
- 2 – Métodos utilizados;
- 3 – Dificuldades na alfabetização;
- 4 – Ação docente nas dificuldades dos alunos;
- 5 – Níveis de alfabetização.

3.8. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

A organização dos dados, análises e discussão dos dados coletados nessa pesquisa foram realizadas considerando as categorias mencionadas acima. A discussão dos dados, de acordo com cada categoria, oferece uma leitura dos mesmos, estando diretamente ligados aos objetivos e ao referencial teórico da pesquisa.

Os resultados serão mostrados a seguir, de acordo com os temas que definiram as perguntas do questionário:

1 – Concepção de alfabetização

Professora 1: “Seria o ato de ensinar a ler e escrever. Compreende o momento em que o aluno consegue interpretar e conhecer a linguagem usada por ele.”

Professora 2: “Para mim, é o processo pelo qual a criança toma ciência do “código lingüístico” e passa a ser usuário da leitura escrita. Esse processo se dá de maneira natural, real e significativa. É fundamental que a criança sinta a necessidade de conhecer a linguagem por ela usada para que a alfabetização ocorra, levando-a ter interesse, pois aprender deve ser um prazer.”

Professora 3: “Para mim, alfabetização é ler, escrever e interpretar o mundo a sua volta. Estar alfabetizado é estar exercendo sua cidadania.”

As respostas encontradas seguem a mesma linha de raciocínio. Porém, a professora número 3 citou o que, para os educadores, é o principal objetivo da alfabetização, que é aprender os códigos lingüísticos para exercer a cidadania.

2 – Métodos utilizados

Professora 1: “Eu utilizo o método misto, porque atendo às várias diversidades existentes na sala de aula. Utilizo o método adequado à cada criança.”

Professora 2: “Uso o método eclético, pois é um conjunto de métodos pelos quais o professor pode se nortear. Uso este método, pois não temos um método eficiente. O ideal é que sejam buscados em diferentes métodos os pontos que se completem ou dêem o equilíbrio.”

Professora 3: “Não há um método certo, pois estamos lidando com seres humanos e a minha missão é procurar uma mediação mais significativa para cada criança. Para mim, os professores deveriam partir do ponto de conhecer bem seus alunos primeiramente.”

As professoras explicaram, seguindo novamente a mesma linha de raciocínio, que é importante compreender como a criança aprende não se prendendo aos métodos obrigatoriamente. Elas tentam alfabetizar respeitando a individualidade de seus alunos. Assim, a mediação se torna mais significativa.

3 – Dificuldades na alfabetização

Professora 1: “Acho que me encontro com dificuldade quando o aluno é imaturo, não tem concentração e quando o ambiente não favorece a alfabetização.”

Professora 2: “Não encontro dificuldades. A partir do momento que considero cada aluno como um ser único... só procuro conhecê-lo bem para verificar onde eu, ou onde ele está com dificuldade (de ensinar e de aprender).”

Professora 3: “Se encontrar qualquer dificuldade é porque eu não conheço meu aluno direito. Mesmo assim, procuro entender a melhor forma dele aprender. Se for preciso atendê-lo individualmente, isso será feito com certeza.”

Todas as professoras responderam que se encontram com dificuldade em alfabetizar quando não conhecem seus alunos. Isso porque elas consideram o aluno como um ser único e global, com dificuldades e habilidades inerentes a cada um. Por isso, elas buscam conhecer cada um, entender como eles aprendem, para poderem trabalhar significativamente durante o processo.

4 – Ação docente nas dificuldades dos alunos

Professora 1: “Utilizando uma proposta de trabalho pedagógico mais voltada e centrada no mundo do aluno.”

Professora 2: “Eu trabalho no grupo como também no individual, estimulando as crianças a serem mais confiantes, levando em consideração todo o processo em que está inserida. A auto-estima é fundamental. Me preocupo com um trabalho mais voltado e centrado no mundo da criança.”

Professora 3: “Primeiro vou conhecê-los bem. Quando eu entender como eles aprendem, trabalho individualmente, mas também, proponho muitos trabalhos em grupo, favorecendo a socialização, observando a auto-estima, respeitando o limite de cada um.”

As professoras têm uma mesma visão de como trabalhar com as dificuldades dos alunos. Elas privilegiam o trabalho individual para atender todas as necessidades de seus alunos. Mas também, privilegiam o trabalho em grupo. Nessa escola, trabalha-se muito com o coletivo, mas, tratando-se de dificuldades os alunos têm um atendimento individualizado.

5 – Níveis de alfabetização

Professora 1: “Avaliando o dia-a-dia do aluno, realizando atividades diversificadas.”

Professora 2: “Por meio de atividades específicas ou até mesmo nos desenhos, condutas... De modo geral o aluno como um todo.”

Professora 3: “Observando os alunos por meio das atividades do dia-a-dia. Também, observo as condutas de cada um deles.”

As professoras responderam, de modo geral, que é preciso estar atenta não só nas atividades realizadas em sala, mas também nas condutas de seus alunos, porque são nas condutas que podemos conhecê-los melhor, ver a maturidade de cada indivíduo, e isso contribui para uma avaliação do aluno como um todo, considerando-o como um ser único.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Neste trabalho monográfico constatou-se que a alfabetização não pode ser resumida a uma questão de métodos. O que se torna significativo na aprendizagem dos alunos é ser compreendido como uma pessoa única e global. Por isso, os professores devem se esforçar mais para conhecer quem está dentro de sua sala de aula, quem faz parte do seu dia-a-dia e, o mais importante, a quem os pais estão confiando a responsabilidade de ajudá-los na educação, pois elas passam mais tempo com os professores do que com os próprios pais.

Conhecer bem os alunos exige do professor que ele se comprometa com eles. Com isso, é essencial que os educadores saibam como cada criança “funciona”. Isso não é fácil, e percebe-se que muitas crianças, infelizmente, são deixadas para trás durante este processo. É mais um desperdício de uma mente brilhante, pois cada indivíduo tem sua habilidade a ser desenvolvida, para que no futuro ela possa brilhar em vários campos de sua vida.

Para isso, o educador tem que saber sim de teorias que tantas pessoas iluminadas trouxeram à tona para auxiliar de forma grandiosa o trabalho do educador, tornando-o significativo.

Pode-se citar Piaget, que estudou as fases do desenvolvimento de cada criança. Sabe-se que este estudo não é uma lei, todas as crianças estão rigorosamente passando pelas fases, de forma sistemática, mas é um norte para profissionais que lidam com diferentes mundos todos os dias (cada criança é um universo diferente). Emília Ferreiro abrilhantou a educação com sua contribuição valiosa sobre os níveis de alfabetização que as crianças passam, para que os educadores possam compreendê-los melhor.

Paulo Freire também contribuiu com aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar a tempos atrás, mas agora se percebem como cidadãos do mundo e quer fazer parte dele ativamente. É por causa de Maria Montessori, também, que se respeita o espaço e o tempo da criança aprender. Com todas essas contribuições, é possível ter certeza que a educação está caminhando para um futuro onde as pessoas são respeitadas como cidadãs, por exercerem seu papel no mundo.

Depois, as dificuldades de aprendizagem foram pesquisadas, o que confirmou que todos são capazes de aprender, cada um com seu tempo. Daí vê-se a importância da contribuição dos autores citados acima que a todo o momento dizem em suas obras

“respeite a criança, o tempo de cada uma, cada pessoa é única”. Isso faz lembrar que a educação é um direito de todos.

Ana Teberosky (2005), em uma entrevista recente à revista “Nova Escola” (p.26), afirma que acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo.

Porém, algumas atitudes devem ser tomadas para que o professor alfabetizador realize seu trabalho de forma consciente. Ana Teberosky sugere, por exemplo, que se formem grupos na sala de aula, para as crianças terem mais oportunidades de falar e ler. Isto se torna uma estratégia fundamental em uma sala de alfabetização.

Uma outra sugestão dada por ela é deixar que todos os alunos comentem sobre a história lida pela professora, assim trabalha-se também a memória das crianças.

Neste trabalho foram citadas várias dificuldades de aprendizagem, porém elas não podem ser vistas como um obstáculo, e sim como um novo olhar de ensinar e aprender com o outro.

Os professores apresentam ainda dificuldades em identificar o processo de alfabetização, mas percebem também que se não procurarem entender como isso ocorre, poderão fazer um processo de mediação não muito produtivo, pois estarão deixando de conhecer como o aluno aprende quais as características da fase em que ele se encontra. Isso é importante porque situa o professor alfabetizador, indicando o caminho de como começar com os alunos.

Sabe-se que a alfabetização é um processo de descoberta do mundo que cerca a criança que aprende. A criança interpreta o mundo ao seu redor, tomando consciência de que é um ser atuante de sua história, conhecendo e exercendo sua cidadania. Com isso, ela modifica a situação de sua comunidade.

No entanto várias dificuldades podem ocorrer durante este processo. Dificuldades não só cognitivas, mas econômicas e sociais, fazendo com que alguns brasileiros desistam de ser alfabetizados.

Nesta hora o professor deve demonstrar interesse em ajudar os que estão com dificuldade, pois ser professor inclui também orientar as pessoas em seus projetos de vida.

Com este estudo entende-se que a alfabetização é um processo de construção do conhecimento, porque está intimamente ligada ao letramento, a interpretação de mundo.

E que as dificuldades existem para serem superadas, e não para se deixar vencer por elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANA TEBEROSKY, **Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita**. Revista Nova Escola. Edição 187, pg. 26, novembro, 2005.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Alfabetização/Organização**: Magda Becker Soares e Francisca Maciel.- Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – volume três**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem** – uma abordagem cognitiva. Artmed Editora, 2000.

DOMINGUES, Wanderley M.; MARCHESAN, Ceny. **Dislexia**: indicadores preditivos para as faixas pré-escolar e escolar. Disponível em: <<http://www.caripsicologia.com.br/artigo30.htm>>.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Magarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**: Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização – volumes 1,2 e3**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. Editora Ática – Série Educação, 2003.

KATO, Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.

MONTESORI. Rio de Janeiro: junho, 2005. Disponível em:
<<http://www.centrorefeducacional.com.br/montesso.html>>

PAULO FREIRE. Recife: junho, 1997. Disponível em:
<<http://www.pucsp.br/paulofreire>>

PETRONILLO, Ana Paula da Silva. **Dificuldade de Aprendizagem na Leitura e na Escrita**. Universidade Católica de Brasília – 2004.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós – graduação. São Paulo: Loyola, 2002.